Le B.O. N°29 18 JUILLET. 1996

L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE AU COLLÈGE

Dans la continuité de l'école primaire, l'éducation physique et sportive au collège met l'élève en contact avec un grand nombre d'activités physiques, sportives et artistiques qui constituent un domaine de la culture contemporaine. Selon leur nature, ces activités privilégient un mode particulier de relations et d'adaptations face à l'environnement physique et humain. Elles permettent à tous les élèves de s'éprouver physiquement et de mieux se connaître en vivant des expériences variées et originales, sources d'émotion et de plaisir.

1 - FINALITÉS DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

L'EPS vise chez tous les élèves:

- le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices,
- l'acquisition, par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux activités physiques, sportives et artistiques
- l'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique.

Ainsi, l'EPS contribue au développement de la personne.

Plus largement et par rapport aux autres disciplines, c'est la diversité des environnements, dans lesquels sont vécues les expériences individuelles et collectives, qui permet à l'EPS de participer de façon spécifique à l'éducation à la santé, à la sécurité, à la solidarité, à la responsabilité et à l'autonomie. En offrant des occasions concrètes d'accéder aux valeurs sociales et morales, notamment dans le rapport à la règle, l'EPS contribue à l'éducation à la citoyenneté. L'association sportive de l'établissement constitue, à cet égard, un champ d'expériences d'une particulière richesse, dans le même temps où elle offre des possibilités d'approfondissement et de découvertes.

2 - OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Les activités proposées aux élèves sont très variées : ces derniers sont ainsi confrontés à de grandes catégories de situations éducatives, et découvrent les activités qu'ils pourront poursuivre au-delà de l'école.

Ces activités sont l'occasion pour l'élève de se mettre en relation avec le monde physique ou avec les autres, et de mieux se connaître. l Dans le cadre des relations que l'individu entretient avec le monde physique, deux objectifs sont privilégiés :

- apprendre à mobiliser ses ressources et les développer en vue d'atteindre une plus grande efficacité lors d'une performance, d'une épreuve ou d'une compétition dont les résultats peuvent être appréciés ou mesurés dans le temps et l'espace,

- apprendre à agir en sécurité pour soi, pour les autres, dans les activités et milieux les plus divers, notamment dans un milieu de pleine nature ou reproduisant celui-ci.

Cette confrontation à l'environnement, le plus souvent individuelle, permet d'appréhender les dimensions terrestres, aériennes, aquatiques des conduites motrices.

Une attention particulière est portée à l'enseignement de la natation pour les élèves ne sachant pas nager à l'entrée au collège.

- Dans le cadre des relations de coopération, de confrontation et de communication avec autrui, on privilégie les objectifs suivants:

- résoudre et maîtriser les problèmes posés par l'opposition à autrui (affrontements directs ou indirects avec instruments),

- résoudre et maîtriser les problèmes posés par la coopération en vue d'une action collective avec ou sans opposition,

-construire et développer des actions destinées à être vues et jugées par autrui. Celles-ci peuvent avoir pour objectif de provoquer une émotion, de s'inscrire dans une démarche artistique ou de faire référence à une dimension esthétique.

- Dans le cadre du développement de la connaissance de soi, on veille à enrichir le rapport que l'élève entretient avec son corps et à favoriser l'élaboration d'une image de soi positive. À cette fin, on privilégie les objectifs suivants :

    - développer les perceptions sensorielles,
    - surmonter les appréhensions et savoir prendre les décisions liées à l'action motrice.

Les différents objectifs présentés ci-dessus sont essentiels pour éduquer de façon équilibrée les élèves sur les plans physique et sportif et sur ce-lui du comportement et de la maîtrise de soi; les professeurs peuvent les compléter par d'autres pour tenir compte au mieux des besoins et des caractéristiques de leurs classes.

3 - NATURE DES ACQUISITIONS

Les apprentissages mènent en EPS à l'acquisition de compétences :

- Des compétences spécifiques nécessaires à la réalisation efficace de chacune des activités enseignées; elles révèlent la maîtrise de savoirs et de techniques intégrés dans l'action-même et contribuent à l'élaboration de compétences et de connaissances plus larges, repérables à l'occasion de la pratique de plusieurs activités.
- Des compétences propres à un groupe d'activités ;
- Des compétences générales. Celles-ci ont deux fonctions importantes, progressivement prises en compte au collège:

    - l'identification et l'appréciation des conditions et des déterminants de l'action ;
    - la gestion et l'organisation individuelle et collective des apprentissages dans des conditions optimales de sécurité.

PROGRAMME DE LA CLASSE DE SIXIÈME

Le B.O. N°29 18 JUILLET. 1996

1 - Compétences spécifiques

Le grand nombre d'activités physiques, sportives et artistiques pouvant être enseignées ne permet pas d'établir dans ce programme la lis-te exhaustive des compétences spécifiques à chacune d'elles. Des exemples précis seront donnés dans les documents d'accompagnement.

2 - Compétences propres à différents groupes d'activités

Ce programme présente, selon les appellations habituellement utilisées en éducation physique et sportive, les compétences propres à des groupes d'activités.

Activités physiques de pleine nature

- identifier le but à atteindre, le nombre et l'emplacement des obstacles, les forces des éléments naturels,
- construire son déplacement au fur et à mesure de son action,
- adopter un équilibre et une motricité adaptés et spécifiques à l'activité pratiquée, en milieu naturel ou le reproduisant,
- connaître les principes mécaniques fondamentaux permettant d'utiliser les appuis, appliquer et répartir les forces pour s'équilibrer et progresser,
- assurer sa sécurité en respectant les consignes et les techniques de sécurité,
- identifier son niveau de pratique,
- prendre conscience des risques,
- s'engager en tenant compte de ses réactions émotionnelles,
-respecter l'environnement physique et humain.

- Commentaire : en sixième, l'élève doit accepter de s'engager dans un milieu sécurisé et présentant des contraintes limitées: peu d'obstacles, force modérée des éléments.

3 - Compétences et connaissances générales

L'engagement physique et la mise en jeu de la personne dans toute sa dimension, caractéristiques de l'EPS, donnent un sens particulier aux rapports que l'élève établit avec la règle et qu'il vit concrètement au cœur même des apprentissages.

La maîtrise des réactions émotionnelles, le dosage de l'effort et l'identification des facteurs des risques corporels aident l'élève à organiser ses apprentissages, seul ou avec d'autres.

Des relations particulières se dégagent entre l'EPS et d'autres disciplines.

Ainsi, en sixième, est privilégié ce qui permet à l'élève :

- au plan individuel :

. d'identifier le but, les résultats et les principaux critères de réussite de l'action motrice,

. de connaître les risques et respecter les règles liés aux activités physiques pratiquées et aux équipements utilisés,

. d'être attentif et de maintenir une vigilance fa-ce aux événements,

. de maîtriser ses émotions.

- au plan des relations à autrui:

. d'éprouver sa volonté de vaincre dans le respect de l'adversaire,

. d'accepter la décision d'un arbitre ou l'appréciation d'un juge,

. de savoir perdre et gagner loyalement. L'accès concret à ces valeurs participe de l'éducation du futur citoyen (développement d'une attitude active et critique vis-à-vis des spectacles et des pratiques sportifs).

- en relation avec d'autres disciplines:

. d'identifier les effets de la motricité et de l'effort physique sur le corps (en relation avec les sciences de la vie ...),

. d'identifier les caractéristiques et les contraintes de l'environnement (en relation avec les sciences de la terre...),

. de savoir s'exprimer, à propos des apprentissages moteurs, en utilisant les termes appropriés. En relation avec les autres disciplines (notamment, le français...), l'enrichissement du vocabulaire et la maîtrise de la langue passent, en sixième, par la capacité à décrire ce que l'on fait et ce que font les autres.

Document d'accompagnement 6ème :

ACTIVITÉS PHYSIQUES DE PLEINE NATURE :

Les «APPN» regroupent l'ensemble des activités se caractérisant par un déplacement finalisé, avec ou sans engin, dans un milieu de pleine nature ou le reproduisant. Ce milieu est complexe, varié, parfois variable, souvent imprévu, rarement standardisé. La motricité mise en jeu dans ce milieu nécessite plus particulièrement un codage des informations, un contrôle de ses émotions et une maîtrise des risques éventuels.

On trouve dans ce groupe :

– des activités terrestres comme la course d'orientation, l'escalade, le ski nordique, le ski alpin, le VTT, etc. ;

– des activités nautiques telles que la voile, le canoë-kayak, etc. ;

– des activités aériennes comme le parapente, etc. ;

– des activités aquatiques telles que la plongée sous-marine.

Activités conseillées

Le programme de la classe de 6e met explicitement en avant l'importance que revêt, pour chaque individu, le fait de savoir nager.

Afin qu'un rattrapage éventuel puisse avoir lieu et afin de ne pas pénaliser certains élèves, nous ne conseillons pas de programmer des cycles d'activités nautiques (canoë-kayak ou voile) en 6e.

Ces activités seront plutôt à programmer dans le cycle central (5e/4e).

Le programme général de la 6e met en évidence le souci d'intégrer les élèves dans la classe et l'apprentissage de la citoyenneté et de la responsabilité à l'égard de l'environnement.

Afin de poursuivre ces objectifs, trois activités terrestres nous semblent pouvoir être recommandées : la course d'orientation, le ski nordique et l'escalade.

La course d'orientation permet une évolution facile dans le milieu naturel et une observation possible de l'environnement et de sa qualité. De plus, une activité d'endurance alternant marche et course permet le renforcement des capacités énergétiques sollicitées en course de durée.

Les mêmes arguments peuvent être avancés pour le choix du ski nordique dans les régions de montagne.

L'escalade propose aux élèves de construire leur propre sécurité au travers de celle de la cordée (binôme grimpeur/assureur, pareur). La communication et la vigilance au service du compagnon de cordée sont valorisées.

Les propositions d'enseignement doivent présenter tous les critères d'une situation authentique en activité de pleine nature : décodage du milieu, choix d'itinéraire, prise de décision dans l'action pour un déplacement finalisé et un engagement psychologique.
Dans ce document, nous illustrerons les compétences à acquérir dans deux activités terrestres : l'escalade et la course d'orientation.

ESCALADE

I - Mise en œuvre

A. Présentation, orientation, dominante

Généralement, faire de l'escalade, c'est se déplacer par ses propres moyens physiques (en libre) sur un plan naturel ou artificiel mais inconnu et insolite, plus ou moins vertical, déversant, voire surplombant.
En 6e, l'élève qui dispose d'un rapport poids/puissance favorable va surtout utiliser sa motricité habituelle pour s'engager dans des conditions d'escalade en bloc et en moulinette dans des voies faciles. Progressivement, il assurera sa sécurité, celle d'autrui, et construira un nouvel équilibre spécifique à l'escalade.

B. Contexte et conditions d'apprentissage

En 6e, nous conseillons d'utiliser des plans inclinés ou verticaux, en milieu naturel ou sur structure artificielle d'escalade (SAE). Dans ce cas, le nombre de prises au mètre carré sera compris entre 8 et 10.
L'escalade de blocs avec parade ou l'escalade de voies faciles (cotation de 3 à 4) équipées en moulinette seront les modes de pratique les plus usuels.
Il est envisageable de proposer aux élèves de grimper en tête sur des voies à équipements renforcés.

II - Compétences spécifiques à acquérir

A. Situation et conditions de réalisation

Les compétences décrites ci-après peuvent être observées dans des situations d'escalade sur des blocs avec parade ou dans des situations d'escalade de voies en dessous du niveau maximal de l'élève.
L'élève ne recherche pas la vitesse mais a pour consigne d'enchaîner et d'atteindre le haut de la voie.
L'escalade est réalisée «à vue» (la voie est nouvelle pour l'élève).

B. «De ce qui se fait à ce qu'il y a à faire»

Éléments de progressivité

Grimper des voies de difficultés croissantes (du 3 au 4 sup) en bloc, en moulinette, puis éventuellement en tête.

Réaliser des voies de hauteur modeste, puis des voies de plus grand développement en maîtrisant ses émotions.

Grimper des voies induites par des couloirs ou des lignes (bandes adhésives ou tracées à la craie), puis grimper des voies aux cheminements multi-directionnels et de formes différentes (dalle, mur, dièdre, fissure, etc.).

CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES, OBSTACLES RENCONTRÉS	«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE
• L'élève a peu ou trop confiance dans le matériel, il est peu précis et peu rigoureux dans l'utilisation du matériel. Obstacle : l'élève est confronté à un nouveau milieu, à de nouveaux outils.	• S'équiper seul (baudrier et encordement).	• L'élève utilise le matériel en respectant son mode d'emploi.
• Seul l'espace de départ de la voie est privilégié. • Les prises de mains hautes et crochetantes sont valorisées. Obstacle : le choix des prises est conditionné par la conservation de l'équilibre.	• Identifier les limites de la voie, choisir et utiliser les prises de mains et surtout les prises de pieds situées dans son espace proche.	• L'élève utilise moins de prises de mains et plus de prises de pieds.
• Le bassin est collé à la paroi, pieds en carres internes, membres supérieurs en fermeture et en traction, tête peu mobile. • Les actions en tractions sur les grosses prises horizontales privilégient le déplacement vers le haut. Obstacle : l'organisation motrice survalorise l'équilibre aux dépens de l'information.	• Se déplacer en quadrupédie améliorée pour trouver des appuis de pieds solides.	• L'élève utilise une répartition plus équitable du poids du corps sur l'ensemble des appuis et cherche une action prépondérante des membres inférieurs.
• La corde est avalée irrégulièrement. • La communication est instinctive. Obstacle : l'élève ne perçoit pas l'importance et le sens de l'attention et de la vigilance.	• Assurer son partenaire en le parant ou en utilisant un descendeur ; communiquer avec un code précis.	• L'élève assure ses partenaires de façon fiable.
• L'élève est plus centré sur la hauteur de la voie que sur sa difficulté. Obstacle : la perception de l'espace à grimper est globale car souvent sous la dépendance des réactions affectives.	• S'engager pour connaître son niveau et la difficulté des voies grimpées.	• Tous les élèves grimpent une voie de niveau 4 en moulinette, corde non tendue. • Certains élèves grimpent en tête des voies à équipement renforcé.

III – Contenus

«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE	QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE
• S'équiper seul (baudrier et encordement).	• Ajuster son baudrier. • Automatiser la réalisation du nœud d'encordement. • Connaître les caractéristiques d'une corde, d'un mousqueton, d'un huit, d'un baudrier.	• L'élève sait-il mettre et régler son baudrier de façon autonome ? • Sait-il faire son nœud d'encordement, en vérifier sa conformité et vérifier celui de son camarade ? • etc.
• Identifier les limites de la voie, choisir et utiliser les prises de mains et surtout les prises de pieds situées dans son espace proche.	• Différencier de façon élémentaire : – les formes générales de la voie, sa sortie ou le point à atteindre ; – la densité, l'emplacement et la nature des prises (grosseur, orientation). • Utiliser des points de repos pour se relâcher, repérer les prises «proximales» et regarder ses prises de pieds.	• Le grimpeur peut-il définir les points de changement de direction d'une voie non rectiligne et son point d'arrivée ? • Peut-il se décontracter aux points de repos et s'écarter de la paroi ? • Prend-il en compte toutes les prises de son espace proche, en particulier pour les pieds ? • etc.
• Se déplacer en quadrupédie améliorée pour trouver des appuis de pieds solides.	• Progresser par poussées de jambes et tractions de bras coordonnées. • Transférer le bassin au-dessus du pied qui pousse. • Monter les pieds avant le changement de prises de mains. • Utiliser en priorité l'avant-pied et le bord interne pour trouver des appuis solides.	• Voit-on un déplacement du bassin entre les quatre appuis ? • Le centre de gravité est-il au-dessus des appuis en escalade et désescalade d'une voie facile ? • Le grimpeur déplace-t-il d'abord les pieds avant de changer les prises de mains ? • Les pieds restent-ils fixés lors des déplacements des bras ? • etc.
• Assurer son partenaire en le parant ou en utilisant un descendeur ; communiquer avec un code précis.	• Parer en se plaçant derrière son grimpeur. • Coordonner les mouvements de main pour assurer son camarade sans jamais lâcher la corde sous le descendeur en utilisant la technique en quatre temps. • Utiliser un langage clair et précis pour communiquer avec son partenaire («prêt, parti, sec, mou, avale, arrivé, relais, moulinette»). • Prendre confiance dans le matériel et l'assureur ; se sentir coresponsable de la cordée.	• L'élève pare-t-il avec attention ? • Sait-il assurer avec un descendeur sans jamais lâcher la corde sous le descendeur ? • Utilise-t-il le langage précis pour communiquer avec son partenaire ? • L'élève qui assure reste-t-il vigilant durant toute la montée du partenaire (regard sur le partenaire, corde avalée régulièrement,etc.) ? • etc.

• S'engager pour connaître son niveau et la difficulté des voies grimpées.	• Savoir que grimper sans assurance ou en solo au-dessus d'une hauteur d'homme est très risqué. • Concevoir la désescalade comme une réchappe : désescalader ce que l'on sait grimper. • Connaître le système de cotation des voies.	• L'élève va-t-il jusqu'au bout des voies faciles ? • S'engage-t-il dans la difficulté jusqu'à la chute ? • Connaît-il la difficulté des voies réussies et des voies tentées ? • etc.

IV - Des compétences spécifiques aux compétences générales

En escalade, l'élève de 6e construit des règles collectives et apprend à faire preuve de responsabilité. Les liens qui unissent la cordée et la réciprocité de responsabilité (pareur, assureur) instaurent coopération et solidarité.

Ces valeurs sont fortes et durables car :

– elles sont réellement utiles à la sécurité, voire à la «survie» de son camarade ;

– elles permettent de se sentir moins seul dans un nouvel environnement, souvent perçu comme hostile et dangereux ;

– elles s'établissent à partir d'émotions fortes qui engagent l'élève et ne s'oublient pas facilement.

V - Quelques modalités de mise en œuvre

L'escalade est une activité peu dangereuse à condition de connaître et de respecter les règles de sécurité en vigueur.

Aussi, la sécurité doit être traitée didactiquement et s'intégrer à la leçon en tant que contenu d'enseignement à part entière.

Les éléments de sécurité active font donc partie des compétences à construire au cours du cycle. Néanmoins, certaines connaissances et précautions sont indispensables pour un enseignement de l'escalade en toute sécurité (sécurité passive).

Concernant cette sécurité passive, l'enseignant aura, avant le démarrage de son cycle :

- fait l'état de ses propres connaissances et savoir-faire de l'activité et mis à jour ses compétences ;
- vérifié l'état des équipements :

– les ancrages et points d'assurance, la qualité du rocher, la fiabilité des prises, le serrage des prises sur SAE ;

– le matériel individuel et collectif (l'état des baudriers, des sangles et des dégaines, la longueur des cordes nécessaires au cours, leur usure).

Il faut toujours se conformer aux indications des fabricants quant à l'utilisation du matériel.

- effectué une reconnaissance préalable du site. Cette reconnaissance, après consultation éventuelle des topos, permet des vérifier l'accessibilité et l'état des voies, de connaître les accès de secours, la présence éventuelle d'un téléphone, etc.

Elle permet surtout de savoir si le site est adapté au niveau de pratique des élèves, à leur nombre ainsi qu'au traitement didactique réalisé (possibilité de grimper en tête, par exemple). La reconnaissance se complète également avec les élèves sur les chemins de descente et d'accès au sommet des voies.

En cas de sortie en milieu naturel, il faut ne pas oublier de se renseigner sur les conditions météorologiques et leur évolution, et de prévoir une trousse à pharmacie.

Éléments de bibliographie

Brignon C., Lacroix H., L'Aventure, ça s'apprend !, CRDP Picardie, 1996.
Fabry J.-P., Mieusset L., «Propositions en escalade», in APPN en EPS, Didactique de l'EPS, n°3, CRDP Dijon, 1993.
Gambert Ch. dir., EPS, bouscule ta nature, Cercle d'étude APPN de l'académie de Strasbourg, 1996.
Goirand Ph., Tailfer P.-É., Zimmermann S., Bule, académie de Reims, juin 1995-septembre 1996.
Rozoy P., Suty P., chap. «Escalade», in Activités physiques : projets d'enseignement, CRDP Dijon, 1996.
Salomon J.-C., Vigier C, Pratique de l'escalade, Vigot, 1989.
Testevuide S., chap. «Escalade», in APPN : quoi enseigner en EPS, CRDP Rouen, 1994.
Vacher F., «Escalade : les conduites typiques», in Revue EP.S, n°247, 1994.
Actes des universités d'été APPN, 1992-1993-1994.
Chap. «Domaine des activités en rapport avec un milieu naturel, varié et incertain», Vers des programmes, Dossier EP.S n°24, académie de Lyon, 1 995, Éditions Revue EP.S, pp. 73-82.

Audiovisuel

Conduites typiques d'élèves en canoë-kayak et escalade, CRDP Dijon, 1995.
L'escalade : technique et sécurité, CD-Rom FFME, 1996.

COURSE D'ORIENTATION

I - Mise en œuvre

A. Présentation, orientation, dominante

«Faire de l'orientation, c'est réaliser un déplacement finalisé (je viens de..., je suis à..., je vais à...) en terrain plus ou moins inconnu et complexe, à l'aide d'un document de référence (plan, carte, roadbook), et éventuellement à l'aide d'une boussole.»

En 6e, l'élève va apprendre à lire une carte et à se repérer. Il va se déplacer sur un trajet court en suivant des lignes directrices simples, avec des ralentissements, voire des arrêts aux changements de direction.

B. Contexte et conditions d'apprentissage

Les zones d'évolution doivent avoir une grande densité d'éléments caractéristiques (sentiers, clôtures, maisons, etc.) et avoir peu de relief.

Leurs limites doivent être aisément identifiables. Le milieu est sûr ou rendu sûr par rapport aux dangers objectifs (route, ligne SNCF, etc.) soit par aménagement, soit par reconnaissance préalable.

Les élèves utilisent des plans ou des cartes de 1/2 000ème à 1/15 000ème.

Les balises sont nombreuses et placées à des endroits repérables (croisement de lignes, etc.).

II - Compétences spécifiques à acquérir

A. Situation et conditions de réalisation

Les compétences décrites ci-après peuvent être observées dans des situations de course d'orientation ou de courses aux scores comportant de six à dix balises. Le terrain est peu difficile. Le parcours s'effectue dans un temps limité, mais l'allure exigible est moyenne (15 minutes pour un kilomètre). Les balises sont placées à des intersections de lignes ou sur des points remarquables très proches.

B. «De ce qui se fait à ce qu'il y a à faire»

Éléments de progressivité

Se déplacer d'abord en petits groupes de trois, puis progressivement seul, sur de courts parcours en terrain connu.
Se déplacer dans un milieu connu, puis partiellement connu.
Suivre des parcours jalonnés, puis concevoir librement son trajet.
Réaliser des parcours en étoile, puis en papillon, qui repassent par le point de départ, puis réaliser des parcours enchaînés de cinq à six balises.
Construire et utiliser des plans simples, puis se repérer avec des cartes codifiées.

CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES, OBSTACLES RENCONTRÉS	«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE
• La perception de l'espace à parcourir est globale et approximative («c'est par là...»).	• Établir une relation entre les éléments observés du terrain et leur représentation sur la carte.	• L'élève utilise des repères planimétriques simples pour se repérer.
• La relation entre le vu (sur le terrain) et le représenté (sur la carte) est partielle. Obstacle : la codification de l'espace est symboliquement difficille.		
• La préparation à l'action est hâtive ou indécise : – soit l'élève a tendance à partir vite dans une direction approximative sans réel projet ; – soit il prend beaucoup de temps avant de partir. Obstacle : le repérage étant aléatoire, la décision reste indécise	• Choisir et suivre les lignes directrices les plus sûres (chemin, clôture, ligne électrique, etc.) pour se déplacer.	• L'élève suit des «mains courantes» simples à identifier (chemins, sentiers, etc.) pour se déplacer. Il sait toujours où il se trouve.

• La marche est dominante ; les arrêts sont très fréquents pour observer le terrain et s'orienter. • La crainte des petits sentiers, des zones encombrées ou glissantes est prédominante chez le jeune citadin. • Le déplacement peut être difficile en montée et en descente. Obstacle : la coordination de deux tâches (courir et se repérer) est contradictoire.	• Alterner course et marche sur des lignes directrices en évitant les obstacles et poinçonner sa carte aux balises trouvées.	• Tous les élèves réalisent un itinéraire d'environ 1 000 mètres, comportant cinq à six balises, en moins de 15 minutes.
• L'élève craint de s'éloigner du point de rencontre et de se déplacer vers un milieu inconnu. • Le respect des horaires est difficile car, confronté à une difficulté pour trouver une balise, l'élève s'entête sans fin... Obstacle : la peur de l'inconnu pose des problèmes affectifs.	• Respecter les limites d'espace (lignes d'arrêt) et de temps (revenir à l'heure).	• L'élève réalise un parcours en terrain partiellement inconnu ; il respecte les horaires et revient à l'heure.
• Les élèves crient, s'appellent, se rassemblent, cachent parfois les balises... • La fragilité du milieu naturel n'est pas perçue.	• Respecter l'environnement et «l'esprit orientation». Aider un camarade en difficulté.	• L'élève ne laisse pas de traces de son passage et intervient si besoin est.

III – Contenus

«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE>	QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE
• Établir une relation entre les éléments observés du paysage et leur représentation sur la carte.	• Se représenter et codifier les éléments simples de planimétrie (chemins, habitations, etc.) et d'hydrographie (lac, rivière, fontaine, etc.). • Construire la symbolique de la légende (aspects de planimétrie et d'hydrographie).	• L'élève connaît-il la légende de sa carte ? • Sait-il retrouver sur sa carte un élément de topographie observé sur le terrain ? • Peut-il montrer sur le terrain un élément de topographie repéré sur la carte ? • etc.
• Choisir et suivre les	• Orienter sa carte par rapport à des	• L'élève se situe-t-il sur le plan ou la

lignes Directrices les plus sûres (chemin, clôture, ligne électrique, etc.) pour se déplacer.	repères simples. • Se situer sur la carte et choisir une direction et un chemin pour atteindre la balise. • Se recaler au cours de son déplacement grâce à des arrêts courts mais fréquents. • Mémoriser quelques éléments pour réaliser un parcours (par exemple, «je vais jusqu'au croisement et je tourne à droite...»). • Identifier les erreurs de lecture ou de cheminement.	carte ? • Fait-il un projet avant de partir ? • Regarde-t-il souvent son plan ou sa carte ? • Oriente-t-il sa carte avant de partir ? • Conserve-t-il sa carte orientée en courant ? • Déplace-t-il son pouce sur la carte au fur et à mesure du déplacement ? • Est-il capable d'identifier l'itinéraire parcouru en le montrant sur le plan ou la carte ? • etc.
• Alterner course et marche sur des lignes directrices en évitant les obstacles et poinçonner sa carte aux balises trouvées.	• Courir sans regarder ses pieds sur des chemins faciles, regarder où poser ses pieds en terrain accidenté. • Réaliser des parcours de 1 à 1,5 km en courant le plus souvent possible. • Se situer en permanence en déplaçant son pouce sur la carte au fur et à mesure du déplacement.	• L'élève marche-t-il ou court-il ? À quels moments ? • Est-il capable de courir sur de petits sentiers ou en tout-terrain ? • Est-il obligé de s'arrêter souvent pour regarder sa carte ? • etc
• S'engager en respectant les limites d'espace (lignes d'arrêt) et de temps (revenir à l'heure).	• Revenir sur ses pas pour retrouver le dernier point sûr, revenir au point de regroupement si l'on ne trouve pas la balise. • Accepter de se déplacer seul sur un parcours connu de son niveau d'environ 15 minutes. • Revenir à l'heure.	• L'élève revient-il à l'heure indiquée avant le départ ? • Accepte-t-il de renoncer et de venir demander conseil s'il ne trouve pas une balise ? • Respecte-t-il impérativement les lignes d'arrêt ? • Accepte-t-il de se déplacer seul sur un parcours connu ? • etc.
• Respecter l'environnement et «l'esprit orientation». Aider un camarade en difficulté.	• Respecter le matériel et laisser les balises en place. • Éviter et contourner les zones de régénération ou de culture. • Respecter le calme : ne pas crier ni appeler dans la nature. • S'arrêter pour porter secours à un élève en péril.	• L'élève respecte-t-il le placement des balises ? • A-t-il une attitude discrète dans le milieu ? • etc.

IV - Des compétences spécifiques aux compétences développées dans les autres disciplines scolaires

Par la pratique des APPN, dont la course d'orientation, l'élève découvre la nature : il voit, sent, observe des éléments peu (ou pas) connus... Des connaissances nouvelles vont être acquises en cours d'EPS ou dans le cadre des sciences de la vie et de la terre : observation plus fine du milieu, de ses composantes minérales, des êtres vivants, etc. Ces connaissances seront autant d'indices complémentaires pour se repérer dans le milieu.

Le déplacement dans le milieu naturel peut aussi permettre une éducation à l'environnement. Un éveil critique sur des thèmes transversaux comme le respect de l'environnement, l'eau, la pollution, les déchets, est envisageable de façon complémentaire par le professeur d'EPS et d'autres enseignants :

– le respect du milieu naturel permet d'établir des liens de cohérence avec le programme d'éducation civique visant à «adopter une attitude raisonnée et responsable vis-à-vis des composantes de leur cadre de vie» ;

– l'observation du milieu et le déplacement finalisé peuvent être poursuivis en éducation civique par une étude sur les

dégradations de l'environnement et les éventuels déséquilibres écologiques.

D'autres liens interdisciplinaires peuvent être étudiés à partir des séances d'orientation et contribuer à la construction de connaissances théoriques sur la carte et le repérage :

– la construction des données de la carte et du plan (la légende) peut être mise en relation avec le programme d'histoire géographie ;

– la prise en compte de l'échelle permet d'étudier des situations de calcul ou d'estimation de distances relevant du modèle proportionnel étudié en mathématiques. Ainsi, pourra être envisagé le calcul de la distance entre deux points sur une carte d'orientation.

L'observation du milieu et le repérage du pratiquant dans son environnement constituent les bases du déplacement en milieu naturel dans toutes les activités de pleine nature.

En outre, les capacités énergétiques sollicitées et développées en course longue peuvent être renforcées par la pratique de l'orientation.

V - Quelques modalités de mise en œuvre

La course d'orientation est une activité peu dangereuse mais qui procure beaucoup d'émotions aux élèves et au professeur. Toute erreur dans la conception, le traçage des parcours ou dans la formulation des consignes de départ entraîne échec, retard et angoisse.

Au début du cycle, et pour une question de responsabilité, les élèves peuvent cheminer en groupes très réduits (trois maximum). En fin de cycle, l'enseignant fait courir l'élève seul afin qu'il se confronte individuellement aux problèmes.

Éléments de sécurité passive

Pour l'enseignant, reconnaissance préalable et détaillée du site, demande d'autorisation, présence de lignes d'arrêt évidentes, etc.
Pour l'élève, respect des consignes de sécurité et de conduite ne pas franchir les lignes d'arrêt, direction à suivre en cas de «perte», respect de l'heure (une montre au minimum par groupe), conduite à tenir en cas d'accident.

Éléments de sécurité active

Accoutumance progressive des élèves au milieu par un apprentissage évolutif de la lecture de carte, de l'isolement, etc.
Précautions de traçage : de 400 m pour des débutants à 3,5 km maximum pour une séance d'une heure effective, avec un nombre significatif de balises à trouver.
Les circuits sont conçus en fonction de la plus ou moins grande difficulté concernant les repères à prendre en compte pour progresser (lignes directrices), l'emplacement des postes (zones dégagées, croisement, etc.), les choix de cheminement à suivre entre deux balises (suivre ou contourner).
Équilibre des groupes, attention particulière à l'égard des élèves difficiles ou instables.
Position fixe du professeur (de préférence sur un point haut).

Éléments de bibliographie

Rozoy P., Palcau M.-V., chap. «Course d'orientation», in Activités physiques : projets d'enseignement, CRDP Dijon, 1996.
Testevuide S., chap. «Course d'orientation», in APPN : quoi enseigner en EPS, CRDP Rouen, 1994.
Testevuide S., A-B-C Orientation, CRDP Rouen, 1994. Actes des universités d'été APPN, 1992-1993-1994.
Les Activités d'orientation, col. «Essai de réponse», Éditions Revue EP.S.
Chap. «Domaine des activités en rapport avec un milieu naturel, varié et incertain», Vers des programmes, Dossier EP.S n°24, académie de Lyon, Éditions Revue EP.S, 1995.
«Les activités d'orientation, contenus et évaluation», in Revue EP.S de l'académie de Nantes, CRDP des Pays de la Loire, 1994.

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Programme cycle central : 5ème 4ème

BO 30 janvier 1997

I Compétences spécifiques

Le grand nombre d'activités physiques, sportives et artistiques pouvant être enseignées ne permet pas d'établir dans ce programme la liste exhaustive des compétences spécifiques à chacune d'elles.

II Compétences propres à différents groupes d'activités

Des exemples précis seront donnés dans le document d'accompagnement.

Les différentes compétences propres aux groupes d'activités proposées ci-après s'élaborent progressivement lors de la pratique de chacune des activités particulières.

Activités physiques de pleine nature

- Construire son itinéraire par étapes successives en fonction des actions que l'on se sait capable de réaliser.
- Utiliser des techniques nouvelles pour adapter ses conduites aux variations du milieu.
- Construire des équilibres dynamiques et des équilibres particuliers passagers.
- Respecter dans la progression un principe d'alternance entre les phases d'effort intense et d'effort moindre.
- Progresser en combinant ses propres forces à celles du milieu.
- Assurer sa sécurité et celle d'autrui en appliquant les techniques et les consignes relatives à la sécurité et à la gestion du matériel.
- Tenir compte des comportements significatifs des autres pratiquants.
- Comprendre l'environnement dans sa composition (obstacles et forces des éléments organisés en système), son équilibre, son évolution et en connaître les incidences sur la pratique.
- S'engager sur l'itinéraire le plus adapté à ses ressources.

Commentaire :
À ce niveau, le milieu est présenté avec des contraintes plus nombreuses qu'au niveau précédent. L'organisation pédagogique doit éliminer tout risque objectif d'accident et permettre aux élèves de s'engager dans l'activité en comprenant et respectant les règles de sécurité.

IV Organisation des apprentissages et évaluation

Les apprentissages sont organisés selon les principes fixés dans le texte de présentation du programme de 6e; ils s'inscrivent dans le projet pédagogique d'éducation physique et sportive élaboré dans chaque établissement pour l'ensemble de la scolarité au collège.
Le collège propose deux niveaux de compétences; on peut considérer :

•qu'une activité pratiquée pendant au moins dix heures effectives conduit à la maîtrise des compétences du premier niveau ;

•que vingt heures de pratique effective (sur une année ou sur plusieurs) rendent exigibles les compétences du deuxième niveau.

Ces dernières peuvent être acquises dès le cycle central. Le professeur veillera à offrir la possibilité aux élèves qui en ont le potentiel de développer des compétences du niveau supérieur mais il ne les prendra pas en compte pour l'évaluation de fin de collège.

Document d'accompagnement cinquième quatrième :

ACTIVITÉS PHYSIQUES DE PLEINE NATURE

CLASSES DE 5e ET DE 4e

Activités conseillées

Les élèves de 6e ayant pratiqué une ou deux activités terrestres, il est conseillé en 5e et en 4e d'approfondir l'une d'entre elles. En effet, c'est par une confrontation renouvelée et plus contraignante à un mode de déplacement dans un milieu que les élèves pourront progresser de façon significative dans leur motricité et parvenir à un réel degré d'autonomie et de sécurité.
Nous illustrons cette démarche en présentant les compétences acquises suite à un deuxième cycle d'escalade.
Il est aussi intéressant de proposer aux élèves d'évoluer dans un autre milieu ; les activités nautiques sont alors conseillées
(voile, canoë-kayak). L'accès à ces activités est rendu possible par la maîtrise de la natation acquise en 6e.
Le déplacement facile dans de petites embarcations sur les rivières, plans d'eau, ou le long du littoral permet la découverte d'un environnement aux caractéristiques physiques et écologiques particulières.
Nous illustrons cette proposition en donnant en exemple les compétences à acquérir suite à un cycle de canoë-kayak.
En fonction des caractéristiques locales, il est possible d'envisager d'autres choix d'activités en respectant le principe annoncé : approfondir une activité abordée en 6e et proposer une activité nouvelle dans un milieu différent.

ESCALADE

I - Mise en œuvre

A. Présentation, orientation, dominante

En 6e, les élèves ont appris à escalader des surfaces différentes en privilégiant leur équilibre, en utilisant l'action prépondérante des membres inférieurs en zone facile, en gérant leur sécurité et celle de leur binôme.
En 5e et en 4e, les élèves maîtriseront le grimper en tête et ses principes de sécurité. Ils adopteront la motricité la mieux adaptée (appuis plus précis, combinaison de forces, séquences gestuelles, etc.) pour se déplacer dans des voies variées, aux volumes si possible hétérogènes.

Pour certains élèves en difficulté sur le plan moteur, la nouvelle responsabilité dans la cordée et le nouveau mode «d'assurage» en tête peuvent être une source de motivation. Ce n'est pas alors la difficulté de la voie qui sera recherchée, mais le mode d'organisation sur le plan moteur.

B. Contexte et conditions d'apprentissage

L'activité se déroule sur structure artificielle d'escalade (SAE) ou en milieu naturel sur un site école comportant des voies bien équipées d'une longueur et d'un niveau 4-5.
Sur SAE, la densité des prises sera de 6 à 8 prises au mètre carré ; les prises seront moyennes et grosses, les voies comporteront des dalles verticales, des bombés, etc.
Les élèves composant les binômes auront des poids de corps relativement identiques afin de favoriser l'assurage dynamique.
Les chaussures type rythmique ou chaussons d'escalade sont conseillés pour de meilleures sensations au niveau de l'avant-pied.

II - Compétences spécifiques à acquérir

A. Situation et conditions de réalisation

Les compétences décrites ci-après peuvent être observées dans des situations d'escalade de voies en tête en dessous de son niveau maximal.
La descente s'effectue en rappel sur une corde fixe préalablement posée. La corde d'assurage de montée fait également l'assurage du rappel avec le même partenaire placé en bas de la voie.
L'élève ne recherche pas la vitesse, mais a comme consigne d'enchaîner et d'atteindre le haut de la voie.
L'escalade est réalisée «à vue» (la voie est nouvelle pour l'élève). Éléments de progressivité
Grimper des voies de difficultés croissantes (de 4 à 5 b). Réaliser des voies où les dégaines sont déjà en place ou non.
Grimper des voies aux itinéraires clairs et logiques, puis des voies présentant des changements de direction et des passages dans des volumes ou plans différents permettant des choix de trajets différents.

B. «De ce qui se fait à ce qu'il y a à faire»

CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES, OBSTACLES RENCONTRÉS	«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE
• Les manœuvres de corde demandant plusieurs actions sont hésitantes ou précipitées. Obstacle : la logique des diverses opérations n'est pas toujours comprise. Les postures non équilibrées ne permettent pas la manipulation du matériel.	• Grimper en tête et descendre en rappel en situation aménagée. Communiquer.	• L'élève grimpe des voies de 4 sup, 5 en tête, et descend en rappel en communiquant et en utilisant de façon sereine et rationnelle le matériel.

• La corde est donnée irrégulièrement, l'assureur bloque la corde en cas de chute. Obstacle : l'assureur n'anticipe pas les actions du grimpeur.	• Assurer un grimpeur en tête depuis le bas de la voie.	• L'élève assurede façon dynamique et en anticipant les actions du grimpeur.
• L'élève utilise les prises après une exploration tactile. La progression s'effectue prise par prise. Obstacle : l'association entre les caractéristiques des prises et leur sens d'utilisation demande une période d'essais et d'erreurs.	• Identifier et utiliser les prises (mains et pieds) en fonction de leur sens.	• L'élève saisit et utilise directement les prises en fonction de leurs caractéristiques.
• L'élève grimpe très vite dans les zones faciles et s'arrête dans le passage difficile qui le bloque. Obstacle : difficultés à se repérer dans l'espace, à savoir à l'avance ce qu'il va faire, à savoir après coup ce qu'il a fait.	• Organiser ses actions en séquences en associant plusieurs déplacements segmentaires entre deux points de repos.	• L'élève alterne de façon marquée des phases statiques d'équilibration et de prises d'information et des phases rythmées et enchaînées de déplacement.
• L'élève utilise en priorité les carres internes des pieds et se tire souvent avec les bras. Obstacle : les déplacements segmentaires sont juxtaposés à partir d'un triangle d'appui privilégiant l'équilibre.	• Progresser en gagnant en amplitude et en coût énergétique.	• L'élève utilise des lignes d'appui en orientant le bassin vers le déplacement.
• L'élève chute dès qu'il est mis en difficulté ou sort de la voie pour contourner les zones a priori difficiles. Obstacle : les points de repos et les modalités de déplacement ne sont pas repérés.	• Essayer des itinéraires différents pour franchir des situations difficiles.	• L'élève franchit un passage après plusieurs tentatives.

III – Contenus

«CE QU'IL Y A À FAIRE» :COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	«CE QU'IL Y A À FAIREPOUR FAIRE>	QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE
• Grimper en tête et descendre en rappel en situation aménagée. Communiquer.	• Utiliser les mousquetons en fonction de leur sens. • Envisager un ordre logique des opérations d'assurage. • S'équilibrer sur les pieds avant toute manœuvre de corde. • Adopter le vocabulaire approprié : «parti», «arrivé», «vaché».	• L'élève choisit-il un nombre de dégaines correspondant à la longueur de la voie ? • Le grimpeur s'équilibre-t-il au moment des manœuvres de corde ? • Communique-t-il de façon précise ? • Connaît-il les procédures à suivre avant d'agir ?

• Assurer un grimpeur en tête depuis le bas de la voie.	• Adapter la tension de la corde à la progression du grimpeur. • Anticiper les demandes du grimpeur. • Se laisser remonter au lieu de bloquer au moment de la chute.	• L'assureur pare-t-il son partenaire jusqu'au premier point, corde placée dans le huit ? • Anticipe-t-il le «mousquetonnage» du grimpeur ? • L'assureur se place-t-il près de la voie ?
• Identifier et utiliser les prises (mains et pieds) en fonction de leur sens.	• Analyser et metre en relation la configuration des prises (adhérante, crochetante, etc.) avec le type de saisie. • Agir à la perpendiculaire de la prise (sens de la prise). • Créer des appuis par des oppositions. • N'utiliser que les prises utiles à la progression.	• L'élève se tire-t-il ou pousse-t-il perpendiculairement par rapport à la surface de la prise ? • Peut-il utiliser des prises qui s'écartent du cylindre de sustentation initial ?
• Organiser ses actions en séquences en associant plusieurs déplacements segmentaires entre deux points de repos.	• Alterner de façon marquée les phases statiques d'équilibration et les phases dynamiques et rythmées de déplacement. • Associer en même temps plusieurs déplacements segmentaires.	• L'élève profite-t-il des points de repos pour observer et anticiper la suite de la voie ? • Peut-il coordonner et enchaîner quatre ou cinq appuis mains et pieds sans s'arrêter ?
• Progresser en gagnant en amplitude et en coût énergétique.	• Créer des lignes d'appui, développer sur une jambe. • Transférer nettement le poids du corps pour pousser activement sur les pieds. • Utiliser la pointe du pied. • Ouvrir les articulations (cheville, épaule) pour augmenter l'amplitude.	• Le rapport prises de mains/prises de pieds tend-il vers 1 ? • L'élève privilégie-t-il des appuis pieds intermédiaires pour diminuer le coût énergétique du déplacement ? • L'élève utilise-t-il des lignes d'appui en orientant le bassin vers le déplacement ?
• Essayer des itinéraires différents pour franchir des situations difficiles.	• En cas de difficulté, pouvoir descendre au point de repos naturel précédent. • Choisir des itinéraires et des mouvements différents pour parvenir au même point.	• L'élève peut-il faire plusieurs tentatives et s'engager face à une difficulté ?

IV - Des compétences spécifiques aux compétences générales

Au cours des deux premiers cycles d'escalade, l'élève a acquis des connaissances et développé des compétences spécifiques lui permettant :

– de lire le milieu pour concevoir et adapter un déplacement finalisé vers le haut de la voie ;

– de se déplacer de manière efficiente ; c'est-à-dire réajuster en permanence sa motricité, gérer le couple vitesse/précision en préservant son équilibre et atteindre le but avec le meilleur rendement en utilisant les membres inférieurs ;
– d'organiser et de gérer le déplacement pour s'engager en sécurité et permettre l'engagement de son camarade de cordée. L'engagement dans le milieu est effectué dans le respect de l'environnement.
Ces compétences développées dans le milieu terrestre vertical, sur mur ou en site naturel, peuvent-elles être réinvesties dans d'autres activités de pleine nature ?
Des liens vont plutôt s'établir au niveau des méthodologies d'approche (par exemple, prendre des informations sur le milieu avant chaque tentative) et du sens que l'élève donne à son engagement dans un milieu perçu comme risqué. L'organisation motrice semble rester spécifique à chaque activité.
Nous pensons que la pertinence et la richesse des démarches et des situations mises en place par les enseignants sont les conditions pour opérer des ponts au niveau de la lecture du milieu et des éléments de sécurité active et passive.
La lecture de ces compléments de programme n'est donc qu'un guide théorique et général à «contextualiser» et à «opérationnaliser» dans la pratique en stage de formation continue et sur le terrain des séances d'EPS.

CANOË-KAYAK

I - Mise en œuvre

A. Présentation, orientation, dominante

La navigation en canoë-kayak peut s'effectuer dans de nombreuses embarcations (canoë, kayak, raft, canoraft, etc.) mues à la pagaie. Trois milieux peuvent être envisagés : l'eau calme, l'eau vive ou la mer.
Dans un contexte scolaire, il est habituel de pratiquer le canoë-kayak sur des rivières ou plans d'eau calme avant d'aborder une navigation plus complexe en eau vive.
Néanmoins, les possibilités offertes par les espaces eau vive aménagés et les nouvelles formes de bateau permettent de concevoir une approche directement en eau vive.
Lors d'un premier cycle de pratique, l'élève de 5e ou de 4e découvrira une évolution inhabituelle sur l'eau, mais utilisera un mode de propulsion déjà connu grâce aux acquisitions en natation.
En fonction de leurs expériences antérieures en matière de relation à l'eau et de nautisme et de leurs personnalités, les élèves auront des représentations différentes de l'activité :
– certains adolescents pourront craindre un éventuel dessalage, souhaiteront une pratique «confortable et conviviale» dans
des bateaux type canoë deux places et ne chercheront pas, au départ, les sensations fortes de l'eau vive ; le déplacement simple mais maîtrisé sur eau calme sera déjà synonyme d'exploit. La navigation dans un espace inconnu sera perçue comme une aventure ;
– d'autres adolescents pourront être à la recherche de sensations fortes (vitesse ou vertige...). Ils valoriseront souvent une navigation en force et ne craindront pas des conditions extérieures difficiles.

B. Contexte et conditions d'apprentissage

Dans ces classes, nous conseillons d'utiliser des bateaux stables, si possible ouverts ou à grand hiloire. Le milieu de navigation peut être un plan d'eau ou une rivière calme ou d'eau coulante aux courants lisses et faibles.

L'espace est non dangereux : pas de barrage à rappel en amont ou en aval, hors des zones de navigation commerciale... L'espace est si possible délimité et aménagé par des bouées et des obstacles simples finalisant des déplacements précis.

II - Compétences spécifiques à acquérir

A. Situation et conditions de réalisation

Les compétences décrites ci-dessous peuvent être observées dans des situations de parcours en eau calme ou coulante nécessitant des déplacements en ligne droite, des virages à droite et à gauche, des arrêts.

Les trajectoires sont concrétisées par des obstacles ou des bouées permettant la réalisation de courbes plus ou moins serrées.

B. «De ce qui se fait à ce qu'il y a à faire»

Les parcours en fin de cycle s'effectuent en recherchant une conservation de la vitesse sans manœuvres de freinage.

Éléments de progressivité

Bateaux très stables et assez directeurs, puis bateaux plus manœuvriers.

Vitesse de déplacement très lente, puis plus rapide.

Eau calme ou eau coulante nécessitant la prise en compte des courants, puis eau vive classe 1.

CONDUITES INITMB DES ÉLÈVESOBSTACLES RENCONTRÉS ,	«CE QU'IL Y A À FAM> : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE
• L'élève choisit le bateau pour son esthétique ; il utilise le matériel sans l'ajuster. Obstacle : l'élève est confronté à un nouveau milieu, à de nouveaux outils.	• S'équiper, choisir et vérifier son matériel.	• L'élève s'habille et s'équipe selon les règles de sécurité et selon la météo ; il règle son matériel.
• L'élève fait de nombreux contours pour aller d'un point à un autre. Obstacle : l'élève subit et constate visuellement les réactions du bateau.	• Aller droit en utilisant des actions de correction.	• L'élève réalise 100 m en ligne droite sans coup de frein.
• Les actions de pagaie sont réduites, l'élève est figé dans son bateau. Obstacle : la conservation de l'équilibre guide l'action.	• Orienter les appuis pour tourner et se freiner.	• L'élève fait varier les actions de pagaie en force, orientation et direction.

• L'élève est centré sur la manipulation de sa pagaie, les caractéristiques spatiales (sauf la profondeur de l'eau) ne sont pas perçues. Obstacle : L'élève vit «affectivement» le milieu.	• Repérer les contraintes et les caractéristiques du milieu pour se déplacer en canoë ou en kayak.	• L'élève repère et respecte les zones de navigation, il fixe son Regard sur les objectifs à atteindre.
• L'élève compte beaucoup sur le cadre ; en cas de dessalage, il essaie de s'extraire le plus vite possible de son bateau. Obstacle : l'élève craint de rester prisonnier du bateau en cas de retournement.	• Lors d'un dessalage, utiliser les premières techniques de écurité.	• L'élève sort sans panique d'un bateau chaviré, il récupère son matériel.

III – Contenus

«CE QU'IL Y A À FAIRE» :COMPÉTENES SPÉCIFIQUIS	«CE QU'IL Y A À FAII~POUR FAIIZI3>	QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE
• S'équiper, choisir et vérifier son matériel.	• S'habiller en fonction des conditions météorologiques. • Choisir un gilet de sauvetage adapté à son poids et à sa taille, le régler. • Vérifier l'insubmersibilité de son bateau. • Régler ses cale-pieds.	• L'élève vérifie-t-il si les réserves de flottabilité sont gonflées ? • Choisit-il une pagaie à sa taille ? • Règle-t-il son bateau à terre avant d'embarquer ? • etc.
• Aller droit en utilisant des actions de correction.	• Contrôler les incidences de sa pagaie, notamment à gauche. • Sentir et percevoir que le bateau dérape toujours de l'arrière. • Contrôler le dérapage du bateau en tirant ou en repoussant l'arrière avec sa pagaie.	• L'élève est-il capable d'aller droit sans coup de frein ? • Peut-il naviguer près d'une autre embarcation sans la toucher ? • etc.
• Orienter les appuis pour tourner et se freiner.	• Sentir et comprendre que l'appui de la pale est fixe dans l'eau et que le bateau se déplace à partir de cet appui. • Faire varier les appuis en force, orientation et direction pour tourner efficacement. • Gainer son corps et appuyer sur les pieds pour amener le bateau vers l'appui.	• Les pales de la pagaie rentrent-elles perpendiculairement à l'eau ? • L'élève peut-il freiner face à un obstacle sans tourner et sans se déséquilibrer ? • A-t-il une posture tonique dans le bateau ? • etc.

• Repérer les contraintes et caractéristiques du milieu pour se déplacer.	• Respecter les zones de navigation autorisées, les zones pour embarquer et débarquer. • Prendre en compte les autres utilisateurs du site (pêcheurs, etc.). • Percevoir les zones de vent, de courant, de contre-courant. • Repérer où l'on veut aller.	• L'élève choisit-il des zones calmes, sans danger et sans déranger pour s'arrêter ? • Mémorise-t-il rapidement les obstacles et les trajectoires à réaliser ? • etc.
• Lors d'un dessalage, utiliser les premières techniques de sécurité.	• En cas de dessalage, sortir du bateau avant de sortir la tête. • Récupérer son matériel. • Vider son bateau avec une aide.	• En cas de dessalage, l'élève sort-il sans panique du bateau ? • Connaît-il les principaux dangers de la rivière ? • etc.

IV - Des compétences spécifiques aux compétences générales

Sur le plan individuel

Par la pratique du canoë-kayak, les élèves de 5e et de 4e vont pouvoir mettre en œuvre des procédures de travail plus rationnelles, notamment dans les relations entre les actions effectuées et les résultats obtenus. En effet, à partir du principe général d'utilisation de la pagaie «je fais, ça réagit», l'élève va affiner le placement des appuis, anticiper les rotations et dérapages du bateau, doser son énergie dans le coup de pagaie pour éviter les «contre-manœuvres». Les trajectoires effectuées par le bateau sont autant de retours d'informations concrets qui aident l'élève à percevoir rapidement, à mettre en relation les informations visuelles et kinesthésiques.

Sur le plan des relations à autrui

La navigation en bateau collectif peut permettre l'élaboration de stratégies d'action communes : avoir un projet de navigation bien défini, adopter des rôles complémentaires, sentir et prendre en compte les actions de l'équipier.
La prise en compte de la sécurité s'opérera surtout en adoptant des attitudes de prévention avant l'action. Les possibilités d'entraide collectives sont réduites au regard des compétences de navigation encore limitées.

En relation avec d'autres disciplines

Comme dans l'activité course d'orientation, l'observation et la compréhension des éléments naturels enrichissent les possibilités de navigation. Ainsi, la perception des mouvements d'eau, des courants, des contre-courants, la lecture des risées du vent sur la surface de l'eau sont des indicateurs indispensables pour réaliser un déplacement. Des connaissances plus poussées sur les fluides, les

pressions, les dépressions, etc., permettront un éventuel approfondissement de cette approche par l'action.
La pénétration facile du milieu aquatique et sa perception écologique facilitent ici aussi l'éducation vers l'éco-citoyenneté.

V - Quelques modalités de mise en œuvre

Le canoë-kayak est une activité non dangereuse à condition de respecter les règles de sécurité en vigueur et d'éviter les réels dangers objectifs : rappel, siphon, crue, coincement.
Le risque de dessalage (retournement du bateau) est toujours présent mais non dangereux. Il procure aux élèves un sentiment d'action risquée, engagée, qu'il est intéressant de prendre en compte et de maîtriser au cours de l'apprentissage.
Des éléments de sécurité passive et active sont à intégrer dans les contenus du cycle et à posséder par l'enseignant.

Éléments de sécurité passive

L'arrêté de sécurité Jeunesse et Sport du 4 mai 1995 «relatif aux garanties de techniques et de sécurité dans les établissements organisant la pratique de l'enseignement de la nage en eaux vives, du canoë-kayak, du raft ainsi que la navigation à l'aide de toute autre embarcation propulsée à la pagaie» donne des indications à prendre en compte dans les conditions de navigation, l'équipement des pratiquants, le choix du matériel.
Ainsi, les caractéristiques du gilet de sauvetage et du casque sont référencées aux nouvelles réglementations européennes en matière d'équipement et de protection individuelle.
Comme dans toutes les APPN, le professeur reconnaît le lieu de pratique (vent dominant, dangers ou obstacles à proximité, etc.) avant de s'y engager avec des élèves. En effet, les variations des conditions météorologiques et du niveau de l'eau peuvent modifier radicalement la difficulté du milieu. La navigation sur une rivière en crue est à éviter.
Le professeur s'assure également que le parcours est adapté au niveau de pratique des élèves.
Accompagnement des programmes du cycle central 5e/4e

Éléments de sécurité active

Les élèves apprennent à connaître un matériel spécifique et à maîtriser leur navigation : aller droit, freiner face à un obstacle, sortir de l'embarcation en cas de dessalage, nager tout habillé, ramener son matériel au bord.
La sécurité en eau vive est complétée par une approche active pour marcher sur des rives glissantes, voire nager dans des courants en évitant les obstacles. Les habiletés de réchappe sont intégrées progressivement aux apprentissages.

Éléments de bibliographie
Deltour S., Rozoy P., chap. «Canoë-kayak», in Activités physiques : projets d'enseignement, CRDP Dijon, 1996.

Deltour S., Rozoy P., «Propositions en canoë-kayak», in APPN en EPS, Didactique de l'EPS, n°3, CRDP Dijon, 1993.
Testevuide S., chap. «Canoë-Kayak», in APPN : quoi enseigner en EPS, CRDP Rouen, 1994.
Passeport pagaies couleurs, Fédération française de canoë-kayak, 1997.
Actes des universités d'été APPN, 1992-1993-1994.
Chap. «Domaine des activités en rapport avec un milieu naturel, varié et incertain», Vers des programmes, Dossier EP.S n°24, académie de Lyon, É ditions Revue EP.S, 1995.
Arrêté Jeunesse et Sport du 4 mai 1995.
«Canoë-kayak : dossier technique et pédagogique», in Revue EP.S, n°248, 1994.
Audiovisuel
Conduites typiques d'élèves en canoë-kayak et escalade, CRDP Dijon, 1995.

Le B.O. HORS-SÉRIE N°10 15 OCT. 1998

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

en classe de **TROISIEME**

Durant les quatre années du collège, tout est mis en oeuvre pour que chacun reçoive un enseignement dans la totalité des huit groupements qui structurent la pratique de l'éducation physique et sportive à ce niveau. Chaque élève doit accéder, en fin de troisième, au niveau 2 d'exigence défini dans le programme de 5ème et 4ème.

L'évaluation porte sur les compétences spécifiques vérifiables, attachées à une activité particulière. Celles-ci doivent révéler la maîtrise des savoirs et des techniques efficaces intégrés dans l'action même, permettre de repérer des compétences plus larges, caractéristiques d'activités de nature identique (propres aux groupes) et d'autres encore(générales) relatives à l'apprentissage et à l'entraînement (échauffement, récupération, ...). L'évaluation portera sur plusieurs activités. Un texte réglementaire fixe les modalités et exigences de l'évaluation certificative en fin de collège.

LES CONTENUS DES DIFFÉRENTS GROUPES D'ACTIVITÉS

Activités physiques de pleine nature

À la fin de la scolarité au collège, les compétences acquises dans une activité physique de pleine nature (APPN) doivent permettre à l'élève de se déplacer en relative autonomie dans un milieu de pleine nature, plus ou moins contraignant mais toujours complexe. Par son engagement et ses relations avec le milieu naturel, il apprend à respecter, et il comprend les règles de sécurité individuelles et collectives. Son déplacement dans un milieu à préserver facilite l'adoption d'attitudes orientées vers l'écologie et la citoyenneté. Ces acquisitions lui facilitent une pratique ultérieure évitant les dangers objectifs et le responsabilisent vis à vis des autres.

L'activité programmée en troisième a déjà fait l'objet d'une durée de pratique au collège au moins égale à 20 heures effectives. On attend l'acquisition de compétences spécifiques permettant un déplacement plus enchaîné grâce à l'identification a priori de l'itinéraire ou du parcours et la capacité à réagir ou décider plus rapidement face à des imprévus. L'accent est mis sur :

- l'utilisation optimale et cohérente des forces et contraintes du milieu pour être efficace dans le déplacement,
- l'engagement sur l'itinéraire le plus adapté à ses ressources et celles de ses éventuels équipiers,
- la possibilité d'assurer sa propre sécurité, mais aussi celle des autres,
- la connaissance et la compréhension des caractéristiques du milieu naturel pour en percevoir les incidences sur sa pratique.

La dimension d'activité de pleine nature est affirmée par le choix de sites, si possible en milieu naturel, partiellement connus ou inconnus des élèves.

L'activité programmée en troisième est nouvelle ou a fait l'objet d'un temps de pratique réduit inférieur à 20 heures effectives. On attend l'acquisition de compétences spécifiques permettant un déplacement construit par étapes successives en fonction des informations prises sur le milieu et en fonction des actions que l'on se sait capable de réaliser.

L'accent est mis sur :

- les méthodes d'investigation et les stratégies de déplacement dans le milieu naturel : identifier les indices pertinents du milieu, analyser les contraintes voire les risques des tâches, progresser en utilisant les forces et caractéristiques du milieu …
- les attitudes conciliant à la fois la prudence et le plaisir d'évoluer sur un parcours inconnu : maîtriser ses réactions émotionnelles, assurer sa sécurité en respectant les consignes et les techniques de sécurité….

Ces méthodes et attitudes sont facilitées par les acquis du premier cycle d'apprentissage ou par les apports construits dans une autre activité de pleine nature : attention portée à la lecture du milieu, état de vigilance avant l'action et dans l'action, engagement selon son propre rapport compétence/risque.

REMARQUES

- Dans les activités de pleine nature, la difficulté du milieu proposé aux élèves doit correspondre à leurs possibilités. La connaissance préalable des règles de sécurité est la condition indispensable permettant la mise en place d'une organisation pédagogique évitant les zones et les situations porteuses de risques objectifs.
- La pratique lors d'horaires regroupés ou de stage auxquels tous les élèves de la classe participent peut permettre de mettre en œuvre cette approche qui donne du sens à l'activité des élèves et de les confronter aux grands espaces naturels.

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT 3èmes

Les «compétences générales» et «propres aux groupes» ont été déclinées selon deux niveaux d'exigence pour le collège. Le second niveau pouvant être atteint dès le cycle central, il représente l'exigence pour tous en fin de 3e. Le texte ne fait donc pas figurer de nouvelle compétence ou un troisième niveau d'exigence. Ce dernier est réservé pour la fin du lycée. En 3e, pour des élèves ayant plus «pratiqué» que d'autres, un niveau d'exigence supérieur au deuxième niveau défini peut être proposé sans être exigible pour tous. Il est écrit: «Le programme de la classe de 3e ne fixe pas de compétences différentes ou d'un niveau supérieur à celles fixées dans le programme du cycle central. Il vise à consolider, compléter et approfondir des compétences permettant d'asseoir l'éducation que l'élève poursuivra au lycée.»

Ainsi, pour chacun des groupements, il est attendu consolidation et approfondissement, voire rattrapage, selon deux cas de figure: l'activité a fait ou non l'objet d'une durée de pratique au moins égale à 20 heures effectives, ces deux éventualités pouvant coexister dans une même classe selon l'histoire de chacun de élèves.

Le groupe technique disciplinaire n'a pas souhaité poursuivre le travail entrepris avec les documents d'accompagnement des programmes de 6e et du cycle central. En effet, s'il était possible de donner de nouveaux exemples de compétences spécifiques de premier ou de deuxième niveau d'exigence, on courait le risque, par le nombre d'exemples, de créer un ensemble d'activités de référence quasi incontournables, voire officielles, et de faire oublier que les exemples donnés ne l'ont été que pour initier une dynamique de production des contenus par les enseignants eux-mêmes. Ces derniers ont pour mission de formaliser, au sein du projet pédagogique, d'EPS les contenus et tout particulièrement les compétences spécifiques, objets de leur enseignement, adaptées aux populations d'élèves et aux contingences locales, tout en se référant aux compétences générales inscrites dans les programmes.

Il est rappelé avec insistance à propos de l'évaluation (sans entrer dans les modalités) que celle-ci «porte sur les compétences spécifiques vérifiables […] qui doivent révéler la maîtrise des savoirs et des techniques […] et permettre de repérer des compétences plus larges (propres aux groupements) ou encore générales relative à l'apprentissage», etc. Lors de la consultation sur le texte «programmes de 3e», il a souvent été demandé au groupe technique disciplinaire une explicitation des relations entre les trois ordres de compétences présentées dans les programmes. Les textes avancent résolument que les compétences spécifiques «contribuent à l'élaboration de compétences et de connaissances plus larges, repérables à l'occasion de la pratique de plusieurs activités». Ainsi les textes sont fondés sur une conviction selon laquelle les compétences spécifiques permettent l'élaboration de compétences plus générales. Mais cette conviction n'interdit pas de penser qu'inversement des compétences générales déjà stabilisées peuvent accélérer l'acquisition de compétences spécifiques.

Le groupe technique disciplinaire s'est appuyé sur l'analyse et les définitions de Leplat concernant les compétences: «La compétence se définit (dans une conception béhavioriste ou opérationnelle) par la tâche ou la classe de tâches que le sujet sait exécuter, et (dans une conception cognitiviste) par un système abstrait (formel ou fonctionnel) sous-tendant la performance. Système de connaissance permettant d'engendrer l'activité correspondant aux exigences de la tâche.» (Leplat Jacques, «Compétences et ergonomie», In Les modèles en analyse du travail, M. De Montmolin et J. Thereau (Eds), Liège, Mardaga, 1991.)

Le groupe technique disciplinaire a associé les compétences spécifiques aux tâches «à faire». Il a associé les compétences générales aux acquis transversaux et «génératifs» des apprentissages.
Autrement dit, lorsque nous enseignons un sport collectif particulier, l'élève développe des savoir-faire et des connaissances spécifiques à ce sport qui lui permettent de réaliser avec efficacité ce sport et de s'y montrer compétent. Fort de cela, sans immédiatement devenir compétent dans tous les sports collectifs, nous estimons qu'il a développé un système de connaissances et de savoir-faire définissant une compétence à accéder plus rapidement à d'autres sports collectifs, mais aussi à d'autres activités que les sports collectifs. On comprend qu'il serait excessif d'avancer qu'entre toutes les activités d'un groupe, il y a des compétences communes propres à ce groupe et qui en serait l'essence même. Les groupements historiquement constitués associent des activités parfois plus éloignées entre elles que certaines appartenant à des groupes différents. Ce qui a voulu être souligné par la notion de compétences propres à tel ou tel groupe, c'est qu'à l'intérieur d'un groupe, pour certaines activités, il y a des compétences transversales permettant des facilitations d'apprentissages, sinon de véritables transferts. La notion de compétence générale dépassant tous les groupes souligne qu'il y a, au travers d'apprentissages multiples, des acquisitions qui constituent de véritables outils et méthodes d'action et d'adaptation.